

# **Mbo-schrijfvaardigheidsonderwijspraktijk**

Masterscriptie

Door: Roelof Kusters (4138597)

Eerste lezer: Prof. dr. H. H. van den Bergh

Tweede lezer: drs. A. J. Westermann

## **Inhoud**

Voorwoord.....	1
Probleemstelling en beoogde praktijkrelevantie.....	2
Theoretisch kader.....	4
Schrijfvaardigheid en het mbo.....	4
Strategieën om schrijfvaardigheid te onderwijzen.....	6
Vraagstelling.....	8
Methode.....	9
Resultaten.....	10
Conclusie en discussie.....	12
Bibliografie.....	16
Appendix A.....	18
Appendix B.....	19

## **Abstract**

This master thesis looks into the writing education as practised in vocational colleges in The Netherlands: how do teachers in these colleges attempt to get their students to produce written texts at the quality required of the students to graduate; this quality is dictated by law? And how effective are these methods. In summary there are two methods used by these teachers that are apparently quite effective: one method lets students write an assignment, receive feedback and, based on said feedback, rewrite the assignment. The other method is that students observe a finished product written by a professional, and in the process not only read this product but analyse how it was set up and think about the writing process that is needed to make that product, before they start writing their own assignment. It seems this method works best with short texts such as business letters.

## Voorwoord

Schrijven is mijn hobby; schrijven zit in mijn genen. Al sinds mijn negende schrijf ik gedichten en fictie – en al die tijd komt het mij in redelijke mate van nature. In een *meme* op Facebook las ik eens de volgende waarheid: de vrouw van een schrijver weet niet dat hij hard aan het werk is, wanneer hij uit het raam zit te staren. Uiteraard gaat ook dit vooraf aan mijn schrijven – ook mijn brein is gebaat bij het opdelen van het schrijfproces.

Maar ik loop op de zaken vooruit. Het moge duidelijk zijn dat schrijven mij na aan het hart ligt. Om die reden heeft schrijfvaardigheid en de manieren waarop dit onderwezen kan worden mijn interesse gegrepen tijdens de opleiding tot docent Nederlands; vandaar ook dat mijn masterscriptie zich richt op de schrijfvaardigheidsonderwijspraktijk.

Mijn professionele leven speelt zich af op het mbo. Op dit onderwijsniveau komt een publiek dat mij aanspreekt; ik heb – op dit moment – snel een band met deze jonge maar vaak door de wol geverfde mensen. Dat ik tot op zekere hoogte invloed mag hebben op de vaardigheden waarmee deze mensen de wereld in gestuurd worden, is mij een eer – en als ik ze in die paar jaar de vaardigheid mee kan geven waarmee ze zelf steeds beter leren schrijven, dan ben ik een tevreden docent.

Voor deze scriptie ben ik een aantal mensen dank verschuldigd. Allereerst de collegae op verschillende mbo-colleges die ik heb mogen observeren en interviewen. Aangezien sommigen te kennen hebben gegeven anoniem te willen blijven, heb ik ervoor gekozen geen hier te noemen. Weet wel dat ik jullie zeer erkentelijk ben – zonder jullie input, geen scriptie.

Daarnaast heb ik hulp gehad van een drietal schaduwlezers, die mij elk in hun expertise hebben gewezen op inconsistenties in mijn tekst en zijn opbouw. Hiervan dank ik met name dr. M. C. Coppens PhD, en mevrouw D. F. R. ten Kate. Jullie zijn onmisbaar geweest.

Uiteraard dank ik ook mijn begeleiders prof. dr. H. H. van den Bergh en drs. A. J. Westermann – zowel voor hun steun en geduld als hun feedback.

## **Probleemstelling en beoogde praktijkrelevantie**

Schrijven is moeilijk; teksten leren schrijven nog veel meer (Flower & Hayes (1980), in Bouwer, et al. (2017)). Onervaren schrijvers die een blanco pagina openen in hun tekstverwerker vinden het vaak moeilijk om een passende opening te bedenken. Het begin is een enorme drempel, zo rapporteren veel van mijn studenten aan de mbo-opleiding junior accountmanager. En dat is dan niet eens hetgeen echt moeilijk is aan schrijven; het feit dat een schrijver vele mentale processen tegelijk moet doorlopen maakt dat schrijven zo moeilijk is. Hierover meer in het theoretisch kader.

Flower & Hayes (1980) hebben de basis gelegd voor het idee dat een tekst het product is van een schrijfproces dat gezien moet worden als een set kenmerkende gedachteprocessen die schrijvers organiseren tijdens het componeren. Deze processen zijn met elkaar verbonden en kunnen geïntegreerd worden. Het schrijfproces is doelgericht, hoewel doelen kunnen veranderen gaandeweg het schrijfproces, afhankelijk van wat de schrijver geleerd heeft tijdens het schrijven (ad ibid.).

Leren schrijven begint in Nederland op de basisschool met technisch leren schrijven – het vasthouden en juist bewegen van schrijfgerei. Soms wordt tegelijkertijd ook geleerd te typen; soms begint dat iets later (op de basisschool van mijn kinderen wordt er al in groep 3 getypt op Chromebooks; groep 2 oefent lezen en letterherkenning met behulp van tablets). Wanneer hieronder sprake is van 'leren schrijven', of een variatie op die woordkeus, gaat het niet om deze technische kant van schrijven of typen, maar over het componeren van een tekst; het leren opzetten van een tekst met alles wat daarbij komt kijken: van toepassen van spelling, leestekens en grammaticale regels, tot titels, tussenkopjes en tekststructuur.

Op alle schoolniveaus in Nederland wordt aandacht besteed aan schrijfvaardigheid; de aanpak van dit schrijfonderwijs staat echter ter discussie – in 2010 concludeerde de Inspectie voor het Onderwijs na eigen onderzoek onder 180 basisscholen dat de schrijfvaardigheid van leerlingen vaak niet aan de gestelde eisen voldeed (Inspectie van het Onderwijs (2010)). Voor het basis- en middelbaar onderwijs zijn er in binnen en buitenland verschillende methoden ontworpen en onderzocht om het schrijfproces te vereenvoudigen (op te breken in afzonderlijke stappen), en de leerlingen zo te helpen door hun schrijfoefeningen beter te leren schrijven (voor het basisonderwijs hebben Bouwer et al. (2017) hier een aanzet toe gegeven, voor havo 4 komt dat van Elving-Heida (2019), uit de meta-analyses van Graham & Perin (2007) en Graham et al. (2012)) blijkt dat hier ook aan gewerkt wordt in het buitenland voor het middelbaar onderwijs en basisonderwijs respectievelijk). De genoemde methodes, van Bouwer et al. (2017) en Elving-Heida (2019), voor het basis- en middelbaar onderwijs zijn gebaseerd op kennis over de praktijk – kennis over wat er al gebeurt in de verschillende klassen. Deze kennis is gecombineerd met wetenschappelijke inzichten over effectief schrijfonderwijs om zo te komen tot een praktisch uitvoerbaar advies voor een effectieve methode. Deze methodes presenteren dus een manier om schrijven te

didactiseren; waar er vroeger vooral oefeningen werden gegeven die gericht waren op het opdelen van het schrijfproduct (met bijvoorbeeld zinscombinatie-oefeningen), hebben de inzichten uit de voornoemde onderzoeken geleid tot het opdelen van het schrijfproces en oefeningen die zich daarop richten.

Een onderwijsniveau dat in wetenschappelijk onderzoek ondervertegenwoordigd is, is het mbo. Een belangrijke oorzaak hiervan is het simpele feit dat er maar weinig docenten in eerstegraads universitaire opleidingen werkzaam zijn op het mbo; ook blijken er weinig wetenschappelijk onderzoekers aanwezig op mbo-instellingen.

Dit inventarisatie-onderzoek is een opstapje naar een *evidence based* schrijfdidactiek voor het mbo. Voordat er een methode geschreven kan worden die de mbo-docent handvatten geeft om de schrijfvaardigheid van zijn studenten verder te ontwikkelen, is het belangrijk om te weten wat er al gedaan wordt. Wanneer deze ervaringskennis wordt vergeleken met de bestaande theorie over schrijfvaardigheidsontwikkeling kan er, op basis van dit en toekomstig onderzoek, een *evidence based* methode ontwikkeld worden die op maat gemaakt is voor het mbo.

## Theoretisch kader

Hieronder komt allereerst een literatuurstudie aan de orde gericht op schrijfvaardigheid in het algemeen, en voor studenten op het mbo in het bijzonder. Daarna bespreek ik op basis van een literatuurstudie een aantal schrijfvaardigheidsonderwijsstrategieën die effectief zijn gebleken.

### Schrijfvaardigheid en het mbo

Om een goede tekst te schrijven, moet een schrijver nogal wat dingen tegelijk kunnen onthouden en snel kunnen terugvinden in zijn geheugen; hij moet bijhouden wat hij gaat schrijven: zijn plannen en ideeën voor de tekstopbouw. Tegelijkertijd moet hij nadenken over zijn woordkeus, spelling en grammatica (Bouwer et al, 2017). Het schrijfproces is voor de beginnende, onervaren schrijver zo ingewikkeld dat het leidt tot een grote *extraneous cognitive load*. Nog maar weinig van het schrijfproces wordt gedaan met de *germane cognitive load* – het deel van de cognitieve belasting dat een mens ervaart als een automatisme (Merriënboer & Sweller, 2005). Al die verschillende onderdelen die de onervaren schrijver in zijn hoofd moet bijhouden, leiden ertoe dat het geheugen zo zwaar belast wordt, dat er geen of weinig kans is om ook nog eens te leren schrijven van de schrijfoefening (Rijlaarsdam et al., 2005).

Op het mbo stromen de studenten in met, idealiter, een niveau 2F (volgens de inschaling van de commissie Meijerink (Meijerink et al., 2009). Dit niveau is theoretisch gelijk voor alle niveaus, maar vooral op niveau 4 zit hier variatie in door de pluriforme onderwijsachtergrond van de studenten (hierover later meer). Studenten op niveau 2 en 3 stromen ook uit met een niveau 2F, en hoeven wettelijk gezien hun schrijfvaardigheid dan ook niet te verbeteren. Eén van de docenten die ik gesproken heb, geeft de studenten niveau 3 de optie om op 3F-niveau examen te doen. De studenten op niveau 4 worden op de meeste opleidingen geacht in drie jaar tijd hun taalvaardigheid te verbeteren naar niveau 3F.

Hoeveel les er daadwerkelijk wordt gegeven in die drie jaar, verschilt per opleiding en instelling. Binnen het ROC Midden Nederland alleen al verschilt het aantal uren Nederlands dat gegeven wordt per opleiding – dit wordt opgezet naar inzicht van de verschillende secties Nederlands. Daarnaast worden er op verschillende scholen verschillende soorten stages gegeven; sommige instellingen hebben een terugkomdag waarbij er Nederlands wordt gegeven op die terugkomdag, andere niet (deze kennis heb ik uit gesprekken met collegae van verschillende instellingen).

“Het middelbaar beroepsonderwijs wordt gekenmerkt door een studentenpopulatie die zowel naar leeftijd en opleidingsachtergrond als naar etnische herkomst zeer heterogeen is. Ze loopt uiteen van autochtone en allochtone (jong)volwassenen die in Nederland zijn geboren en het Nederlandse onderwijs hebben doorlopen, tot studenten die pas relatief kort – één tot enkele jaren – in Nederland verblijven. Voor veel studenten is het

Nederlands niet de eerste taal, terwijl Nederlands in het onderwijs wel een centrale plaats inneemt als vak, instructietaal, vaktaal en communicatiemiddel in alle vakken. Het is een complexe opgave om met deze heterogeniteit van de studentenpopulatie om te gaan en leeromgevingen te creëren die recht doen aan alle studenten” (van Knippenberg, 2012). Daarnaast overheerst bij studenten niet de vraag waarom, maar hoe; hoe zorg ik ervoor dat mijn product voldoet aan de eisen voor de volgende toets of het examen. Ze zien niet in waarom hun taalvaardigheid nog verbeterd moet worden; praten gaat toch prima? Waarom mensen ervoor kiezen om een zakelijke e-mail formeel vorm te geven, is niet een vraag die veel studenten stellen. Als die vraag al gesteld wordt, zo merk ik bij mijn eigen studenten, komt deze veelal van de jongens die na de brugklas aan het vwo zijn begonnen, en door een combinatie van puberaal gedrag en falende ordehandhavers naar het vmbo zijn gedegradeerd. Ook deze studenten, die zich veelal vervelen op het mbo, vormen een deel van het heterogene publiek (Van Koeven et al., 2018).

Een effectieve schrijfdidactiek neerzetten voor zo een cognitief en sociaal-cultureel pluriforme groep mensen is dan ook geen sinecure. Voor zover mij bekend, hebben twee mensen de effectiviteit van bepaalde benaderingen bestudeerd voor een specifieke opleiding (Van Golen (2019) en De Klerk (2016)). In beide gevallen heeft een literatuurstudie geleid tot een bepaalde interventie. Deze interventie leverde vervolgens een positief resultaat op de schrijfvaardigheid van de studenten. Hoewel beide interventies een verschillende insteek hadden, leverden ze beide een betere schrijfvaardigheid op in vergelijking tot de controlegroep; beide wel heel specifiek voor hun eigen opleiding.

Ook schooloverstijgend wordt er nagedacht over schrijfvaardigheidsonderwijs op het mbo. Er worden op conferenties *train the trainer* workshops gehouden waar *evidence based* schrijfvaardigheidsonderwijs wordt geoefend en toegelicht (Westen, 2017). Hoewel deze technieken inderdaad *evidence based* zijn en de mbo-student en zijn interesses en belangen in de context meenemen, zo blijkt uit het verslag (ad ibib.), is er voorafgaand aan deze trainingen onvoldoende gekeken naar de huidige onderwijspraktijk.

De pluriformiteit houdt niet op bij de achtergronden van de studenten. Ook de scholen en opleidingen verschillen sterk van elkaar. Een mbo-opleiding richt zich eigenlijk in alles op de vaardigheden die nodig zijn om één beroep uit te voeren. Bij een opleiding in een journalistieke richting wordt uiteraard meer waarde gehecht aan schrijfvaardigheid dan bij een opleiding tot schoonheidsspecialist. Hoewel er natuurlijk wettelijke eisen zijn aan de tekstkwaliteit die de studenten produceren (de referentieniveaus van de commissie Meijerink (Meijerink et al., 2009) zijn wettelijk vastgelegd voor verschillende onderwijsniveaus), is het evident dat, voor beroepen die leven van schrijfvaardigheid, de studenten ook tot betere schrijvers worden opgeleid dan voor beroepen die daar niet van afhankelijk zijn. Een te ontwikkelen schrijfdidactiek voor het mbo is dan ook lastiger landelijk te implementeren dan een methode als Tekster (Bouwer et al., 2017) voor het basisonderwijs of

Booster (Elving-Heida, 2019) voor havo-4; beide onderwijsniveaus waar de landelijke verschillen tussen de scholen kleiner zijn dan op het mbo. Op het primair onderwijs zitten natuurlijk nog meer verschillende leerlingen bij elkaar dan op het mbo, maar de verschillen in onderwijs tussen een basisschool in Zwolle of Alblasterdam zijn kleiner dan de verschillen tussen een mbo-opleiding accountant of zeevisser. Zelfs als er wordt gekozen voor een implementatie bij één instelling, zijn de verschillen op het mbo groot. De verschillende colleges van bijvoorbeeld het ROC Midden Nederland opereren didactisch autonoom – het is alleen een administratieve eenheid. Er zijn grote verschillen tussen de verschillende colleges; wie hier de mbo-keuzegids op naslaat, ziet dit in één oogopslag.

De voornoemde verschillen tussen de opleidingen zijn onder andere gedreven door de behoefte van de studenten. Zoals reeds aan de orde is gekomen, overheerst bij de mbo-student de vraag hoe iets gedaan moet worden, en niet waarom iets zo gedaan moet worden. Het is dan ook zaak om in het taalonderwijs op het mbo allereerst teksten aan te bieden die passen bij de opleiding waar de student voor heeft gekozen. De studenten hebben bewust voor een richting gekozen, en willen weten hoe je in dat vakgebied opereert. Uiteraard wordt er wel eens een waarom-vraag aan de docent gesteld; de toon daarvan is dan alleen steevast uitdagend: 'ik zie niet in waarom ik dit in mijn vakgebied nodig heb; waarom leer ik een betoog schrijven op een opleiding tot junior accountmanager?' De meeste studenten zien niet in waarom het nuttig zou zijn om nog iets te leren dat niet vakgericht is. Pas in een later stadium is het zinnig om deze kennis breder te trekken naar algemeen toepasbare situaties (Galema et al., 2003). Zo krijgen bijvoorbeeld bedrijfsadministrateurs de opdracht om adequaat op klachtenbrieven te reageren, junior accountmanagers krijgen aanvankelijk de opdracht om een begeleidend schrijven bij offertes te maken en studenten aan een journalistieke opleiding krijgen zowel creatieve schrijfopdrachten als heel gerichte rapportage-opdrachten.

In aanloop naar een dergelijke didactiek is het goed te inventariseren wat er op verschillende mbo-opleidingen gedaan wordt aan schrijfvaardigheid; op deze kennis kan dan voortgebouwd worden met *evidence based* didactieken. Voor zover mij bekend, is dit nog niet in kaart gebracht.

## **Strategieën om schrijfvaardigheid te onderwijzen**

Gebaseerd op een scala aan (deel)onderzoeken geven Van Silfhout et al. (2020) een viertal elementen waar een schrijfvaardigheidsprogramma aan moet voldoen.

Ten eerste moet er een ruim aantal geschikte opdrachten zijn die de studenten uitdagen én succeservaringen geven. Een succeservaring stimuleert (Carr et al., 2002). Deze opdrachten zullen op het mbo van opleiding tot opleiding moeten verschillen, aangezien studenten zich hebben ingeschreven om een bepaald vak te leren – vakgerichte opdrachten sluiten dan ook beter aan bij de opleiding (Van Koeven et al., 2018). Uiteraard is alleen maar



schrijf oefeningen maken niet effectief (Pullens et al. (2012)), maar helemaal zonder schrijfvaardigheidsoefeningen lukt het ook niet om schrijfvaardigheid te verbeteren. Deze oefeningen moeten altijd in combinatie gaan met één of meerdere van de onderstaande punten.

Ten tweede is strategie-instructie effectief. Het toepassen van een schrijfstrategie helpt bij het verminderen van de reeds besproken cognitieve belasting. Effectieve schrijfdidactieken maken dan ook gebruik van een schrijfstrategie, vormgegeven met een acroniem (bijvoorbeeld POW en TREE (in Engelstalige landen/scholen) (Harris et al. (2002), Tekster (Bouwer et al. (2017), NOVSKEV (voor schrijfvaardigheid in de Duitse les) (Kox & van den Bergh (2019) en Booster (Elving-Heida (2019)). Studenten (en leerlingen) die letter voor letter deze acroniemen doorwerken, voeren met hun volle aandacht steeds een deel van het schrijfproces uit, hetgeen de cognitieve belasting tijdens het schrijven verlaagt, waardoor ze uiteindelijk betere teksten produceren.

Ten derde wordt observerend leren genoemd. Hiermee wordt een praktijk bedoeld die *modelen* genoemd wordt: kijken naar (hardop denkende) schrijvers geeft de studenten een voorbeeld; leren is nadoen. Al van jongs af aan leren wij door mensen die iets al kunnen na te doen; ook op het gebied van schrijfvaardigheid blijkt dit effectief (Couzijn (1995), Braaksma et al. (2002), Rijlaarsdam (2005), Bouwer et al. (2017)). In veel gevallen wordt observerend leren synoniem gesteld met *modelen* door een persoon; dit zou erop duiden dat we alleen op deze manier leren door het observeren van mensen die een taak uitvoeren. Tijdens het observeren van een menselijk model, zijn de attentieve studenten niet alleen bezig met wat het model doet, maar ook hoe. De term observerend leren kan dan ook breder getrokken worden dan alleen als synoniem van *modelen*: we kunnen ook leren door het observeren van een product, en daarbij analyseren hoe dat tot stand gekomen is; zeker als het gaat om schrijfproducten. In de discussie van dit paper wordt hier verder op ingegaan.

Ten slotte blijkt het geven, ontvangen en vooral verwerken van feedback effectief (Hattie & Timperley, 2007). Dit kan zowel feedback van klasgenoten zijn, als feedback van de docent (en liefst nog een combinatie tussen die twee). Uiteraard is de vorm en gerichtheid van de feedback van invloed op de effectiviteit ervan (Underwood & Tregidgo, 2010). De feedback die studenten krijgen op hun product moet specifiek gericht zijn op verbetering – en gedetailleerd. Een opmerking die stelt dat iets beter kan helpt een student niet; het is van belang dat de student advies krijgt hoe het beter zou zijn (ad *ibid*).

Aangezien dit een inventarisatie is van de schrijfvaardigheidsonderwijspraktijk op het mbo in Nederland, en niet de ontwikkeling van een nieuwe didactiek, voert het te ver om deze strategieën hier verder uit te diepen. In mijn onderzoek heb ik mij vooral gericht op deze vier elementen en de daarbij genoemde didactieken.

## **Vraagstelling**

De hoofdvraag van mijn onderzoek wordt dan ook: welke schrijfvaardigheidsonderwijsstrategieën wenden docenten op het mbo aan om bij hun studenten de schrijfvaardigheid op het vereiste referentieniveau (Meijerink et al. 2009) te brengen? In de discussie zal ik ook een voorzichtige blik werpen op de effectiviteit van deze strategieën; in dit onderzoek wordt dus ook aandacht besteed aan de vraag: in hoeverre blijken deze strategieën effectief?

Deze inventarisatie richt zich heel nadrukkelijk op datgene wat docenten doen. Uiteraard wordt er ook gekeken naar de inhoud van de lessen, en, zoals uit de methode zal blijken, de interviewvragen en het observatieformulier zijn ontworpen op basis van de theoretisch effectieve methoden.

## Methode

Voor deze inventarisatie van de schrijfvaardigheidsonderwijspraktijk op het mbo zijn een vijftal docenten (van vier secties) één keer geobserveerd voordat de covid-19-uitbraak het onderwijs even stillegde en tijdelijk ingrijpend veranderde. Daarna is er nog één docent tijdens haar online les geobserveerd; van andere docenten kreeg ik geen toestemming hen online te observeren om vooral privacy-gerelateerde redenen. Volgend op de observaties zijn de docenten ook geïnterviewd. Daarnaast zijn nog een vijftal secties (bestaande uit ten minste twee docenten per sectie) per telefoon geïnterviewd, zonder dat ik hen heb geobserveerd.

Tijdens de observaties heb ik een observatieformulier gebruikt zoals gegeven in Appendix B. Dit formulier is opgebouwd in een algemeen didactisch deel, waarop het algemene verloop van de les is geregistreerd, en een schrijfvaardigheidsdeel, waarop werd genoteerd welke schrijfvaardigheidsonderwijsstrategieën werden ingezet. Dit deel van het formulier is opgebouwd met als leidraad de vier elementen uit Van Silfhout et al. (2020), uiteraard genuanceerd met de andere bronnen uit het theoretisch kader. Ook voor de nuancering van het aantal relevante opdrachten verwijs ik terug naar de bespreking in het theoretisch kader.

De vragen tijdens het interview waren gericht op wat er (nog meer) gebeurt tijdens lessen schrijfvaardigheid; daarnaast is er voorzichtig gezocht naar de motivaties voor de gekozen aanpak (in hoeverre is de aanpak *evidence based*; dit is voorzichtig bevraagd, omdat docenten zich hierbij snel aangevallen kunnen voelen), en hoe effectief blijkt de gekozen aanpak. De volledige – globale – vragenlijst staat in Appendix A; de interviews zijn vooral in gespreksvorm afgenomen – vragen die tijdens het gesprek beantwoord werden, zijn uiteraard niet nogmaals expliciet gesteld.

Uiteraard is de achterkant van beide formulieren gebruikt voor onverwachte elementen.

In totaal zijn er tien secties Nederlands – bestaande uit in totaal ongeveer vijftientig docenten – opgenomen in dit onderzoek, aan verschillende instellingen en opleidingen. De geïnterviewde docenten geven aan dat het programma in de hele sectie gelijk is en dat dus sectie-breed vrijwel dezelfde schrijfvaardigheidsonderwijsstrategieën worden ingezet, hoewel er natuurlijk tijdens de lessen kleine individuele verschillen zijn.

## Resultaten

Hieronder wordt de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord, namelijk: welke onderwijsstrategieën wendden docenten op het mbo aan om bij hun studenten de schrijfvaardigheid op het vereiste referentieniveau (Meijerink et al. 2009) te brengen? In de discussie worden een aantal mogelijke verklaringen besproken voor de wisselende resultaten.

In tabel 1 zijn de resultaten van de interviews verwerkt. Hierin zijn drie van de vier elementen van Van Silfhout et al. (2020) duidelijk herkenbaar: worden er actief schrijfstrategieën aangeleerd? Wordt er gebruik gemaakt van observerend leren? Hier heb ik bij een aantal docenten geconcludeerd dat hier wél gebruik van wordt gemaakt, ook al past niemand modeling toe als strategie (zie Rijlaarsdam, 2005). Hoe het observerend leren wel wordt vormgegeven, wordt toegelicht in de discussie. Dan is er geregistreerd of studenten feedback krijgen op hun uitgewerkte schrijfoopdrachten, uitgesplitst in peer- en docentfeedback. Alle geïnterviewde docenten geven aan verschillende beroepsgerichte opdrachten te geven. Exacte aantallen relevante opdrachten zijn niet bekend en volgend op Pullens et al. (2012) ook irrelevant.

Tabel 1: de resultaten van de interviews.

	N2*	N3	N3*	N3* BBL	N4	N4*	N4	N4	N4	N4+
# docenten in sectie	2	2	2	6	3	1	?**	3	2	3
Schrijfstrategieën	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗
Observerend leren	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓
Feedback, waarvan										
– docentfeedback	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
– peerfeedback	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✓
Eigen materiaal	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Methode	✓	✓	✓	✓***	✗	✗	✗	✗	✓	✗
Literatuuronderzoek	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Slagingspercentage 1 <sup>e</sup> poging.	75%	50%	40%	90%	80%	80%	70%	****	60%	75%

\* Ten minste één docent is in deze sectie ook geobserveerd.

\*\* Het aantal docenten in deze sectie is niet bekend, maar ten minste 1.

\*\*\* De methode werd een aantal jaar geleden door collegae geschreven; de geïnterviewde docent was hier niet bij betrokken.

\*\*\*\* De geïnterviewde heeft nog geen studenten tot het examen begeleid; hij is pas net begonnen aan deze opleiding.

N2 = mbo-niveau 2, N3 = mbo-niveau 3, N4 = mbo-niveau 4, N4+ = mhbo (een tussenniveau); BBL = BeroepsBegeleide Leerweg (1 dag naar school, 4 dagen werken), alle andere geïnterviewden geven les aan een BOL-opleiding (BeroepsOpleidende Leerweg).

✓ komt wel voor in het onderwijsprogramma.

✗ komt niet voor in het onderwijsprogramma.

Er is gevraagd naar de bron van de opdrachten; volgen docenten exclusief de methode, of krijgen de studenten zelfontwikkelde opdrachten, dus eigen materiaal? De resultaten hiervan zijn te zien in de rijen 'eigen materiaal' en 'methode' in tabel 1. Ten slotte is er gevraagd naar de reden voor de manier waarop het programma is ingericht; heeft de docent literatuuronderzoek gedaan naar effectieve methodes voor schrijfvaardigheid? De resultaten hiervan staat in de rij 'literatuuronderzoek' in tabel 1.

De in tabel 1 genoemde slagingspercentages zijn door de geïnterviewden zelf gerapporteerde percentages van de studenten die slagen voor het instellingsexamen schrijfvaardigheid bij de eerste poging. Dit cijfer zegt niets over het percentage dat uiteindelijk slaagt voor het vak Nederlands als geheel, of het instellingsexamen schrijfvaardigheid na (maximaal) drie pogingen.

Om twee redenen zijn de gedane observaties niet opgenomen in de tabel. Ten eerste omdat maar een klein deel van de docenten die deelnamen aan dit onderzoek ook daadwerkelijk zijn geobserveerd, en ten tweede omdat niets in de observaties de resultaten uit het onderzoek tegenspreekt; eventuele interpretaties van de resultaten van het interview gebaseerd op observaties zijn meegenomen in de discussie. In het observatieformulier staat een regel over zelfregulatie; dit is in geen enkele geobserveerde les gezien, en door de opzet van het interview niet ter sprake gekomen, tenzij de docent hier zelf mee kwam. Eén keer heeft een geïnterviewde genoemd dat de sectie hierop stuurde. Dit wil echter niet zeggen dat de andere secties dit niet doen; het is niet bevraagd.

## Conclusie en discussie

Hieronder worden een aantal opvallende resultaten doorgenomen, en worden een aantal mogelijke antwoorden op de subvraag van dit onderzoek besproken. De subvraag luidde: in hoeverre blijken de gebruikte onderwijsstrategieën effectief?

Allereerst is het nodig het lage aantal literatuuronderzoeken te nuanceren. Het feit dat geen enkele sectie literatuuronderzoek heeft gedaan alvorens hun onderwijsprogramma op te zetten, wekt de suggestie dat er niets wordt toegepast dat *evidence based* is. Hoewel inderdaad geen enkele sectie hun volledige programma op onderzoeksliteratuur heeft gebaseerd, beriepen drie van de geïnterviewden zich voor een deel van hun schrijfdidactiek op bronnen. De eerstegraads docent die ik sprak meldde dat hij waarschijnlijk wel dingen uit zijn opleiding had meegenomen, maar niet vooraf literatuur had gezocht om de aanpak van zijn sectie te ondersteunen.

Dit wil niet zeggen dat de keuze voor een bepaalde aanpak in het luchtledige hing. Vrijwel alle geïnterviewden hadden ruime ervaring voor de klas, en ruime ervaring op het mbo, en konden zich beroepen op ervaringsdeskundigheid; vooral voor het publiek op hun eigen opleiding. Dit is uiteraard niet *evidence based*. De reeds beschreven heterogeniteit in het mbo zorgt er ongetwijfeld voor dat studenten die voor een journalistieke opleiding kiezen, liever schrijven dan studenten die kiezen voor een opleiding tot automonteur (uitzonderingen daargelaten). De interesse in schrijven, de intrinsieke motivatie daartoe, helpt de studenten uiteraard bij hun leerproces.

Nu is het ook nodig uit te leggen hoe het observerend leren zoals gevonden in dit onderzoek afwijkt van de (*peer*)*modeling*praktijk die voorgestaan wordt door Rijlaarsdam (2005). Observerend leren in de vorm van (*peer*)*modeling* is de praktijk waarbij de docent of een student hardop denkend een opdracht op het (digi)bord uitwerkt. Dit wordt niet ingezet. Enkele docenten rapporteren dit in het verleden wel geprobeerd te hebben, maar op dit niveau wordt het niet als werkbaar ervaren. Binnen een paar minuten verliezen de mbo-studenten hun aandacht, en laten het model zijn ding doen, terwijl zij zelf hun eigen ding gaan doen. Toch staat er in tabel 1 bij zes secties een vinkje bij observerend leren.

Wanneer er een nieuw soort tekst wordt aangeboden in de les, presenteert de docent een uitgewerkt voorbeeld van zo'n tekst. Tijdens de les die ik geobserveerd heb waarin dit gebeurde, werd een klachtenbrief besproken. De studenten kregen zo'n brief op het digibord te zien, waarna klassikaal besproken werd hoe deze brief is opgebouwd; wat gebeurt er in welke alinea, en wat is de functie van die alinea in het geheel? De studenten wordt gevraagd dit te analyseren, terwijl de docent de antwoorden reguleert en eventueel ontbrekende informatie geeft. Hoewel deze aanpak niet het *modelen* is zoals Rijlaarsdam (2005) beschrijft (zie ook de vorige alinea), schaar ik dit wel onder observerend leren (maar uiteraard niet als synoniem van *modelen*): de studenten observeren (en analyseren) het schrijfproduct van een professional, en denken over het proces om dit na te maken.

Tijdens de interviews met docenten die deze aanpak hanteren blijkt dat de studenten die op deze manier aan een nieuw soort tekst beginnen, weinig moeite hebben met beginnen. Deze aanpak lijkt die eerste drempel te verlagen. Daarnaast hebben de studenten ten minste één keer een goed uitgewerkt product gezien, dat zij vervolgens kunnen reproduceren in verschillende scenario's en opdrachten. Hier leren de studenten door na te doen. In de les die geobserveerd is waarin deze strategie werd angewend, werden de studenten bewust gemaakt van de opbouw van de brief door middel van vragen – wat doet de schrijver hier in de brief? Die analyse werd verschillende keren herhaald, bij verschillende brieven van dezelfde soort. Uiteraard waren de brieven gekozen op een vergelijkbare structuur; en uiteraard herkenden de studenten deze structuur in algemene termen na een drietal voorbeelden. De les werd verder gevuld met een schrijfoopdracht – een brief schrijven van dezelfde soort, in uiteraard een net iets andere situatie.

Deze methode werd alleen toegepast bij kortere schrijfproducten als brieven en krantenartikelen.

Met één uitzondering rapporteren de secties die de beschreven variant van observerend leren toepassen, een slagingspercentage van meer dan 70%. Er moet nog een verklaring gevonden worden voor de niveau-3-opleiding die dit wel toepast, maar een laag slagingspercentage rapporteert; ook moet er een verklaring gevonden worden voor de andere niveau-3-opleiding die een slagingspercentage rapporteert van 90%, hoewel het observerend leren niet wordt toegepast. Hoewel de resultaten van dit onderzoek erop lijken te duiden dat dit een succesvolle manier van observerend leren is – slechts één opleiding die deze strategie toepast, rapporteert een laag slagingspercentage – moeten de twee uitzonderingen hier nog wel besproken worden.

Allereerst valt op dat er een opleiding is die deze vorm van observerend leren niet zegt toe te passen, toch een slagingspercentage van 90% rapporteert. Het gaat hier om een niveau-3 BBL-opleiding; dit is een opleidingsvariant waarbij de studenten werken in een aan de opleiding gerelateerd veld, en slechts één dag in de week naar school gaan. Een verklaring voor dit hoge slagingspercentage acht ik dat de studenten aan deze opleiding bijzonder gemotiveerd zijn om in één keer te slagen. BBL-studenten zijn in algemene zin wat ouder dan de leerplichtige BOL-studenten. Zij hebben de opleiding vaak bewust(er) gekozen omdat ze gemerkt hebben dat hun professionele interesse die kant op ligt. Daarnaast betalen deze studenten veelal zelf voor hun opleiding; deze financiële prikkel motiveert uiteraard.

Alle opleidingen die een slagingspercentage rapporteren van 70% of minder, wijten dit aan zelfoverschatting door de studenten. Dit geldt ook voor de opleiding die wel observerend leren toepast, maar toch een slagingspercentage rapporteert van slechts 50%. Waar deze zelfoverschatting door studenten vandaan komt, en of dat echt de oorzaak is van het lage slagingspercentage is hier niet onderzocht. Een andere oorzaak lijkt mij te kunnen worden gezocht in motivatie; de deelnemers aan deze opleiding zijn allemaal nog leerplichtig; de financiële prikkel tot prestatie ontbreekt. Speculerend gesteld is het mogelijk dat de docent de studenten niet tot oefenen weet te motiveren. Wellicht is het

ook zo dat de studenten de noodzaak tot goed schrijven niet zien; hier zekerheid over verkrijgen is niet deel van dit onderzoek.

Dan kom ik terug op het eerste punt van Van Silfhout et al. (2020): de opdrachten. Iedere docent die ik gesproken heb, geeft zijn studenten schrijfoopdrachten, maar de aard van die opdrachten varieert bijzonder van opleiding tot opleiding. Dit is overigens de kracht van de pluriformiteit van het mbo: het bieden van praktijkgerichte context helpt de studenten bij het ontwikkelen van de taal die zij nodig hebben voor hun beroepsuitoefening (Galema et al., 2003)

In antwoord op de vraag welke schrijfvaardigheidsonderwijsstrategieën wenden docenten op het mbo aan om bij hun studenten de schrijfvaardigheid op het vereiste referentieniveau (Meijerink et al. 2009) te brengen, wijst dit onderzoek uit dat de meest gebruikte strategieën hiervoor zijn, (een variant van) observerend leren en de routine van feedback geven gevolgd door een ronde van herschrijven. Dit wordt absoluut gesteld dan het is; de resultaten zijn hierboven reeds genuanceerd. De *evidence based* schrijfvaardigheidsonderwijsstrategie van het aanleren van schrijfstrategieën ontbreekt.

Daarnaast lijkt het antwoord op de deelvraag in hoeverre deze strategieën effectief blijken, observerend leren de meest effectieve toegepaste strategie is, met de kanttekening dat dit een onderzoek is gebaseerd op zelfrapportage. Daarnaast is het geven (en verwerken) van feedback op schrijfproducten effectief. De effectiviteit van schrijfstrategieën kan niet worden gemeten, omdat die niet worden aangeleerd.



## Toekomst en beperkingen

Voor dit onderzoek heb ik negen secties Nederlands mogen spreken op mbo-instellingen verspreid over Nederland – zowel in de randstad (Utrecht en Amsterdam), als in de periferie. Om de reistijd voor observaties te beperken had ik aanvankelijk mijn onderzoeksgebied beperkt tussen Zwolle en Eindhoven, maar dankzij de covid-19 lockdown heb ik ook een sectie noordelijker gesproken. Geografisch is het onderzoek redelijk verdeeld; demografisch is het uiteraard beperkt tot docenten van (vooral) jongeren op een mbo-opleiding.

Hoewel het hierboven besproken beeld mijn eigen (beperkte) bevindingen onderschrijft, is de generaliseerbaarheid niet te garanderen. Daarvoor is dit onderzoek te klein, en geeft het slechts een opstapje naar toekomstig onderzoek op het mbo. Daarbij moet natuurlijk de pluriformiteit van het mbo-landschap in acht worden genomen: hoewel een mbo-opleiding over het algemeen een publiek trekt dat vooral geïnteresseerd is in hoe je iets doet, en niet in het waarom daarvan, zijn de eisen aan de schrijfvaardigheid van een bedrijfsadministrateur anders dan die van een automonteur. Hoewel de wettelijke eisen identiek zijn, lijkt het mij zaak om, mocht er vervolgonderzoek komen dat een schrijfdidactiek voor het mbo oplevert, hier rekening mee te houden.

Een tekortkoming in dit onderzoek is dat er in het interview geen aandacht is besteedt aan zelfregulatie. Een andere tekortkoming is dat de slagingspercentages uitsluitend gebaseerd zijn op zelfrapportage in de interviews. Daarnaast zijn niet alle geïnterviewde docenten ook geobserveerd – deze tekortkoming is helaas van rijkswege opgelegd.

Het is op dit moment dus nog onduidelijk of zelfregulatie een onderdeel is van het onderwijs op het mbo; mocht dat wel zo zijn, dan zou dit nuttige informatie zijn voor iemand die een *evidence based* methode voor het mbo gaat ontwikkelen.

Een andere tekortkoming aan dit onderzoek is uiteraard de kleinschaligheid. Grootschaliger onderzoek zou niet alleen landelijk veel meer opleidingen kunnen observeren en interviewen, maar deze data ook op meer manieren kunnen vergelijken: zijn bij de ene opleiding bepaalde schrijfvaardigheidsonderwijsstrategieën effectiever dan bij de andere? Is dit ook niveau-gebonden? Is dit regio- of instellingsgebonden? En in hoeverre is dit gerelateerd aan opleidingsvariant (BBL of BOL)? Om deze vragen definitief te beantwoorden is een veel grootschaliger onderzoek nodig dan waar mij de tijd en de middelen toe gegund zijn.

## Bibliografie

- Bouwer, R., Koster, K., & van den Bergh, H. (2017). Leren schrijven met Tekster: een wetenschappelijk beproefde lesmethode voor het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 94(4), 304-329.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405-415.
- Carr, Edward G., Glen Dunlap, Robert H. Horner, Robert L. Koegel, Ann P. Turnbull, Wayne Sailor, Jacki L. Anderson, Richard W. Albin, Lynn Kern Koegel, and Lise Fox. "Positive behavior support: Evolution of an applied science." *Journal of positive behavior interventions* 4, no. 1 (2002): 4-16.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Elving-Heida, K. T. A. (2019). Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4 (Doctoral dissertation, LOT).
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Galema, K., Snoeken, H., Tijssen, M., Verhallen, S. (2003). Context bieden en context gebruiken. In: Verhallen, S. (2003). *Vaktaal – Taalontwikkeling in het vakonderwijs*. p. 174-197. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- van Golen, M. (2019). *Creatief schrijven in het mbo*. Afstudeeropdracht hbo lerarenopleiding talen – Nederlands. Zwolle: LOI.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of educational psychology*, 104(4), 879.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2002). POW plus TREE equals powerful opinion essays. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 74-77.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Inspectie van het Onderwijs. (2010, december). *De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs - Het onderwijs in het schrijven van teksten*.  
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2011/02/16/het-onderwijs-in-het-schrijven-van-teksten/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten+printversie.pdf>

- de Klerk, L. (2016). *Wie schrijft, die blijft! Schrijfvaardigheid Nederlands 3F verbeteren binnen opleiding middenkader engineering*. Master Professioneel Meesterschap. Amsterdam: ovu.
- van Knippenberg, M. (2012). Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine*, 99(special), 6-11.
- van Koeven, E., Kootstra, G. J., de Groot, A., & Schaafsma, F. (2018). *Mbo-docenten Nederlands over hun vak*. Platform voor Praktijkontwikkeling. Utrecht: WOSO
- Kox, F., & van den Bergh, H. (2019). Een schrijfstrategie in L2-onderwijs: NOVSKEV. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(3), 3-12.
- Meijerink, H.P., Rijlaarsdam, G.C.W., van den Bergh, H., van Streun, A. (red.). (2009). Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus. Enschede: Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177.
- Pullens, T., den Ouden, H., Herrlitz, W., & van den Bergh, H. (2012). Effecten van het computerprogramma TiO-schrijven op de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep acht: Een longitudinaal onderzoek. *Pedagogische Studiën*.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-20.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H. & van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *BJEP Monograph Series*, II (3), pp. 127-153.
- van Silfhout, G., Fasaglio, D., Jansen, I. (2020). It's official: leerlingen willen schrijven! *Schrijfonderwijs bij Engels en Nederlands*. Amersfoort: SLO.
- Underwood, J.S., & Tregidgo, A.P. (2010). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), 73-97.
- van der Westen, W. (2017). Naar een schrijfvaardige mbo-professional. Een schrijfleur-lijn en een train-the-trainersbijeenkomst. In: Mottart, A., Vanhooren, S., (red.). *31ste CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

## Appendix A

- Hoe bepaal je de kwaliteit van een tekst?
  - Wat maakt deze tekst goed/matig?
  - Wanneer zijn eventuele tekortkomingen aan de teksten in de lessen aan bod gekomen?
- Wat doe je naast de les die ik heb geobserveerd nog meer aan schrijfvaardigheid?
  - Mag ik hiervoor het jaarplan inzien?
  - Geef eens een praktisch voorbeeld van de instructie?
  - Waar haal je het materiaal vandaan?
  - Hoe hangen de uitleg en de schrijfoefeningen samen?
- Waarom doe je wat je doet?
- Wat zijn de resultaten?
  - Hoe evalueer je de uitkomst van het totale pakket aan schrijfvaardigheidslessen?
  - Op welk referentieniveau produceren afgestudeerden schrijfwerk?
  - Welk percentage aan studenten haalt een voldoende voor het examen schrijfvaardigheid?

## Appendix B

### Schrijfvaardigheidsonderwijs

Strategie	Welke vorm?
Schrijfstrategie	
Modellen	
Feedback (individueel, klassikaal)	
Aandacht voor zelfregulatie? Hoe dan?	
Overige	

#### Didactische deel

Lesfase	Inhoud																
Opening	Leerdoelen gemeld, besproken? <span style="float: right;">Ja / Nee</span>																
	Programma van de les besproken? <span style="float: right;">Ja / Nee</span>																
Instructie	Voorkennis geactiveerd? <span style="float: right;">Ja / Nee</span>																
	Onderwijsvorm (incl. minuten hieraan besteed):																
	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>Vorm</th> <th>Tijd</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Vorm	Tijd														
	Vorm	Tijd															
Differentiatie? <span style="float: right;">Ja / Nee</span>																	
Studenten werken zelf in de les aan hun tekst? <span style="float: right;">Ja / Nee</span>																	
Schrijfvaardigheidshuiswerk? <span style="float: right;">Ja / Nee</span>																	
In welke vorm?																	
Afsluiting	Leerdoelen geëvalueerd/besproken? <span style="float: right;">Ja / Nee</span>																